

NA CARONA DA BURGUESIA

(Retalhos da História da Democratização do Ensino)

Miguel Arroyo *

A luta pela democratização da escola voltou, e com destaque. Sua história precisa ser reconstruída. Que motivos levaram políticos, educadores e o próprio povo a defender a democratização do ensino nas diversas fases dessa história? que propostas foram defendidas? que conteúdo democratizante elas continham? quem resistia à sua implementação, ou quem tinha motivos e ainda tem, para temer a instrução do povo? que projetos educativos foram vencidos, e por quê? Buscar respostas para essas questões na história de nossa formação social é uma tarefa urgente, para que se possa chegar a um maior realismo político-pedagógico nas lutas atuais pela democratização da escola, em que estão empenhados tantos profissionais e tantas associações populares. Que estratégia seguir? que carona pegar, para chegar lá e garantir escola para o povo? O artigo reconstrói um momento importante dessa história e sugere algumas lições a serem aprendidas.



A problemática da "democratização" da instrução pública se mantém como uma constante no decorrer da história sócio-política de Minas Gerais. É no final da década de 20 que a temática da ampliação da instrução primária se torna mais presente nas políticas do governo. A organização assumida pelo sistema de ensino, nessa época, marcará a evolução da educação nas décadas posteriores, não só em Minas como também no País. Mostrar as grandes linhas da evolução da política de democratização da instrução pública e as características que assume é o objetivo da pesquisa histórica que estamos realizando.

A EXPANSÃO DO ENSINO E A CRISE DA VELHA ORDEM

No discurso oficial das lideranças do período pré-30, percebe-se a consciência de viver sob o impacto de uma crise do sistema. No nível econômico, a ameaça da decadência da cafeicultura (LIMA, 1977). No nível político, as divisões intra-oligárquicas (WIRTH, 1977). No nível social, a emergência e pressão de novas camadas. O sistema sócio-político enfrenta problemas novos na estrutura ocupacional e na demanda de serviços públicos, resultantes da crescente diferenciação da atividade econômica e social e da concentração demográfica. Especificamente na Capital e em Juiz de Fora, as demandas de participação exigem, do sistema vigente, novas medidas para tornar mais flexíveis suas relações com as camadas emergentes. As lideranças da agricultura não exportadora e dos

setores intermediários emergentes (a classe média urbana) se fazem mais presentes no aparato estatal, condicionando o pensamento social do final dos anos 20, que trazia um componente bastante modernizante.

A busca de saídas para a conservação da ordem sócio-política, sem, contudo, perder seu controle, é o objetivo que norteia as políticas sociais da época. Abrir o sistema sócio-econômico excludente, que tinha dominado no modelo agro-exportador, é a proposta das novas lideranças, o que implica a proposta de ampliação do aparato estatal, para integração das camadas emergentes, mas sem a perda de seu comando.

As reformas sociais dos governos Mello Vianna e Antônio Carlos, ocorridas no último quinquênio da década de 20, colocadas como uma retomada das reformas iniciadas no espírito liberal do governo João Pinheiro (*Lei nº 439*, de 28 de setembro de 1906), revelam a busca da abertura do sistema excludente e particularista que havia predominado na República Velha. Essa fase coincide com a ruptura, em nível federal, da ortodoxia liberal na legislação social e na redefinição da concepção da ordem e dos mecanismos de sua manutenção. O Estado começa a intervir no mercado de trabalho; o parlamento passa a legislar, em matéria trabalhista, sobre acidentes de trabalho, sobre férias e até sobre o trabalho dos menores. No final dos anos 20, a correlação de forças sociais vai-se alterando. Os trabalhadores, enquanto setor da sociedade, não permanecem à mercê do livre jogo do mercado, como defendia a ortodoxia liberal (VIANNA, 1976, p. 61-2). No discurso oficial, faz-se presente o tema da democratização sócio-política. O Estado parte para novas políticas sociais. O representante mais expressivo da nova política é Francisco Campos. A inviabilidade da velha ordem excludente está clara para o Secretário do Interior do governo Antônio Carlos. A questão é: que caminhos trilhar para alcançar a nova ordem? Entre o li-

* Professor Titular do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG.

vre jogo democrático dos interesses que se diversificavam na sociedade e uma ordem sem fissuras, coesa, F. Campos sempre defendera esta última. A democratização sócio-política deveria ser controlada pelo Estado. *"Reprimir os excessos da democratização pelo desenvolvimento da autoridade será o papel político de numerosas gerações"* (CAMPOS, 1940).

Esse diagnóstico que as lideranças mineiras fazem da crise do sistema condiciona o sentido das políticas sociais propostas. Há consciência do crescimento das pressões das camadas subalternas, que ameaçam a "dissolução do estado social e a liquidação das tradições" (CAMPOS, 1940, p. 228). Mas as causas da crise são colocadas no nível cultural, no descontrolo dos espíritos, no relaxamento dos valores, na debilidade espiritual das lideranças. As elites não ignoram, embora não o explicitem de modo suficiente, a concepção segundo a qual a crise do sistema é inerente à forma de economia agroexportadora (OLIVEIRA, 1975) e ao confronto entre as duas classes fundamentais da sociedade. Bias Fortes, em seu relatório como Secretário da Segurança e Assistência Pública do governo Antônio Carlos, em 1928, mostra que as duas grandes reformas sociais do governo, a reforma do ensino e a da segurança pública, tinham os mesmos objetivos: a manutenção da ordem social no Estado, ameaçada pelo *"combate de morte entre o capitalismo e o operariado, que há tanto tempo vem abalando profundamente as sociedades cultas e que repercute também nas plagas brasileiras. Se neste ponto Minas é, ainda, bem-fadada, por ter a sua população extremamente dividida em pequenos núcleos e o movimento sectário é quase nulo, mesmo nos dois centros mais populosos, Belo Horizonte e Juiz de Fora, ainda assim, alguns espíritos mais ousados, pregam com entusiasmo doutrinas subversivas... e o movimento gremial é, no Estado, de grande atividade... e nota-se por toda parte a frouxidão dos elos de solidariedade entre as diversas classes... As leis sobre o trabalho, a de férias, conquistas da nova era, não são quase respeitadas..."* (Relatório do Secretário de Segurança e Assistência Pública, 1928, p. 71).

Dentro desse contexto do período pré-30, em que as lideranças e seus intelectuais percebem a crise da velha e escolhem, como caminho para a nova ordem, uma "democratização" controlada e dirigida do alto, podem ser compreendidos a extensão e os limites da política de expansão da instrução pública. As lideranças, julgando que a crise da velha ordem se caracterizava pela dissolução da ordem social e pela liquidação das tradições propõem, como estratégia política para a nova ordem, *"conter os espíritos, refrear os impulsos, apertando a malha de ordem legal de maneira a tornar mais rigorosa e estreita a disciplina quanto mais ativos os fermentos que trabalham pela decomposição"* (CAMPOS, 1940, p. 228). Referindo-se especificamente à *Reforma de Ensino Primário*, em Minas, Campos explicita a filosofia social e educativa que a norteia. O aparelho do ensino público em Minas é redefinido, para estendê-lo até as camadas emergentes e fazer da instrução popular um instrumento de socialização, pois *"só a educação desenvolve, amplia, orienta e disciplina, de maneira a inserir, sem choques e desarmonias, a criança na sociedade, pela assimilação da ordem intelectual e moral reconhecida. Conseqüentemente, a escola deve incutir sentimentos de responsabilidade e de cooperação, fundamento e garantia de toda convivência humana"*. Leis Mineiras, 1927, p. 1124).

A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DO TRABALHO

A função de socialização política da escola primária é colocada com insistência no discurso político, como justificativa para a expansão da instrução popular. Os jornais da época refletem uma certa euforia em relação às políticas sociais do governo. A reforma do ensino aparece com destaque como a chave mágica para a construção da nova ordem. Os jornais e documentos também mostram que nem todos aderem a essas

propostas. Nem todas as lideranças reduzem a crise do sistema a uma dimensão ético-política, passível de ser corrigida por processos legais e reformas sociais destinadas à socialização política nos valores da nova ordem.

As lideranças mais próximas da atividade econômica insistem em que um dos fatores da crise está na falta de braços e em sua baixa produtividade. Suas propostas educativas são outras. Já no final do governo Mello Vianna, implementa-se o ensino primário complementar profissional - agrícola, industrial e comercial - para *"preparar meninos que possam integrar-se com vantagem ao exercício de diferentes profissões... pois o aprendizado profissional, no momento histórico que atravessamos, assumiu grande importância e seria de desejar, por motivos óbvios, que as novas gerações dele não prescindissem"* (Mensagem ao Congresso Mineiro, 1926, p. 76-77).

No Congresso Comercial, Industrial e Agrícola realizado em Belo Horizonte, de 27 a 31 de maio de 1927, são apresentadas várias teses sobre o ensino, defendendo sua expansão e orientação profissionalmente, de acordo com o decreto do deputado mineiro Fidélis Reis, que tornava obrigatória a instrução popular no território nacional. (Diário de Minas, 31.5.1928).

As propostas de democratização do ensino não são coincidentes. As classes produtoras, a burguesia da época têm expectativas próprias quando defendem a expansão do ensino, esperam que a democratização do ensino ou a expansão da instrução popular prepare *"os filhos de gente rústica, de poucos haveres, para a mais nobre das tarefas incumbidas à nossa população agrícola: a cultura da terra e o trato dos rebanhos, base permanente de nosso desenvolvimento"* (Declarações do Congresso de Municipalidades do Norte de Minas, 1928, in "Diário de Minas", 14.10.1928, p. 1). A conveniência da expansão da instrução popular para os congressistas do Norte de Minas não é motivada em razões ideológicas de reconstrução de valores, mas em razões de natureza econômica: segurar os escassos braços e *"resolver o problema da imigração destas regiões para o El Dorado que é o território paulista"* (id., p. 1). A função da expansão da instrução pública em nível popular seria garantir e adestrar a força de trabalho necessária num momento de crise e concorrência desfavorável aos produtores mineiros.

Entretanto, nos congressos das classes produtoras, a expansão da instrução básica não aparece com as conotações mágicas que os intelectuais e as camadas médias urbanas refletem na imprensa mineira. A burguesia mais moderna propõe outras medidas para seu problema - segurar os braços na produção - : *"que as autoridades garantam a fixação dos braços para a economia em crise e reprimam o aliciamento de operários e trabalhadores rurais de Minas para outras regiões do país. Inegavelmente São Paulo vem na vanguarda desse movimento, seguido pelo Paraná e Rio de Janeiro. O trabalhador de Minas, mais bisonho e acostumado com pequeno salário, é um ótimo concorrente ao colono estrangeiro, que só trabalha mediante contrato escrito, registrado em cartório, que sabe ler e discutir os seus direitos..."*

Não é erro e nem exagero calculando-se em 100.000 almas as arrancadas nos últimos anos às margens do São Francisco. Urge uma campanha tenaz e permanente em todo o interior para a repressão do mal" (Relatório do Secretário de Segurança e Assistência Pública, 1928, VII, p. 72-73, Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte).

Os documentos mostram diferenças importantes. Nos relatórios da Secretaria de Segurança, a questão social não é percebida na dimensão moral e educativa tão enfatizada nos relatórios da Secretaria do Interior, onde se localiza a Seção de Instrução. Se na Secretaria de Segurança não se esquecem da educação dos trabalhadores para fixá-los ao trabalho, outras medidas são enfatizadas, como a repressão ao aliciamento. Mais ainda, os relatórios dessa Secretaria parecem sugerir que a expansão da instrução para o povo poderia trazer novos

problemas aos proprietários da terra: os poucos braços disponíveis, se instruídos, torna-se-iam mais reivindicativos e "questionariam o costume de trabalhos sem contrato e por pequenos salários".

Os documentos mostram, também, que há certa coincidência em atribuir as causas da crise à carência de valores sociais e econômicos. Os defensores da expansão da instrução popular como mecanismo de socialização para novos valores transferem, para o plano ético, jurídico e educativo, problemas que são próprios de uma ordem social e política excludente. Por sua vez, os defensores da expansão da instrução popular para fixar o homem do campo e preparar o trabalhador urbano transferem, igualmente para o plano educacional e policial, problemas que refletem as relações tensas entre capital-trabalho e a concorrência, entre a burguesia, por força de trabalho mais barata e submissa. Enquanto um setor da burguesia reclama a expansão da instrução para o "trabalhador bisonho", outro setor prefere o trabalhador ignorante, "sem saber ler para não saber discutir os seus direitos". Esses depoimentos apontam as contradições, no nível do político e do sistema de produção, trazidas pela proposta de expansão da instrução ao trabalhador urbano e rural, contradições essas que terminarão pesando no abandono das políticas sociais democratizantes, defendidas por motivos político-ideológicos, no período pré-30, e abandonadas no pós-30.

EXPANSÃO DO ENSINO - A BURGUESIA DIVERGE

Chega-se, aqui, a um ponto importante, que se destaca nos documentos da época: a proposta de democratização da instrução elementar para as camadas populares não é aceita com muito entusiasmo pelos diversos setores da burguesia, inclusive pelos mais modernos. Nesse sentido, o final da década de 20 é um momento rico para captar as possibilidades e limites das propostas de democratização do ensino ao longo da história de nossa formação social.

A diversificação das lideranças políticas e as dissidências intra-oligárquicas, próprias de um momento de redefinição da economia e do sistema, favorecem a diversidade na análise da situação e nas propostas de solução. As propostas de solução da "crise" pela redefinição das políticas sociais mais vinculadas aos valores, à cultura e à instrução são objeto de debate público entre os diversos setores das classes dirigentes. Na imprensa da época, é debatida a Reforma do Ensino. Se nem todos concordam com a sua expansão, menos ainda concordam quanto ao tipo de ensino a ser dado às camadas subalternas. Os debates maiores se concentram na instrução rural e no ensino profissionalizante, ambos destinados às massas rurais e urbanas. As questões centrais que já afloram e que continuarão presentes nas décadas posteriores, giram em torno dos seguintes pontos: é possível fazer da instrução pública um espaço democratizante, que ofereça oportunidades iguais a todas as camadas em que a sociedade tende a se diversificar, ou a instrução pública deverá refletir a desigualdade da sociedade e da ordem econômica e ser um sistema de oportunidades desiguais? Em termos mais específicos para a época, como inserir as camadas subalternas numa ordem política e cultural menos excludente, sem se tornarem uma ameaça à ordem sócio-econômica, sem "os excessos democráticos", na expressão de CAMPOS - mas sendo um reforço para as reais necessidades do sistema de produção e de poder? Veja-se como cada grupo se posiciona perante a democratização do ensino.

O governador Mello Vianna, em sua mensagem ao Congresso Mineiro, em 1926, coloca a questão de democratização do ensino nos seguintes termos: "É controverso se deve o curso primário ser igualmente incompleto para todos ou se completo para uns e incompleto para outros. Seria desejo que se adaptasse uma terceira solução, a do ensino igualmente

completo para todos. Esse era o sistema seguido, mas a experiência provou contra ele" (Mensagem ao Congresso Mineiro, 1926, p. 73 - APM).

A escola pública é igual para todos, quando "todos" são iguais, ou quando atende a uma camada social apenas. Mas se, em princípio, o ideal é uma escola pública igual para todos, um espaço democrático, a experiência mostra que, na medida em que ela se "democratiza" e a sociedade se diversifica, esse ideal se torna utopia, numa sociedade desigual. Exatamente por serem fiéis à experiência, renunciando ao ideal da escola única, espaço democratizante, é que as lideranças políticas, econômicas e intelectuais colocam, como centro dos debates, não tanto a necessidade da expansão da instrução popular, mas o tipo de instrução que seria mais conveniente para cada classe. Paralelamente ao processo de expansão da instrução pública, caminha o processo de sua diversificação. A experiência provou contra o sistema único...

Os intelectuais e educadores mantêm, em princípio, a necessidade de uma escola pública única, mas, em nome da fidelidade às teorias da nova psicopedagogia - respeito às diferenças individuais, às aptidões inatas do aluno, às diferentes personalidades... -, aceitam que o sistema de ensino deva ser diversificado. A *Revista do Ensino* reflete essa orientação pedagógica, quando discute problemas relativos à adaptação de programas, processos de ensino, de avaliação e organização de classes. (*Revista do Ensino-MG*, nº 2, p. 41-42; nº 4, p. 87-88; nº 33, p. 19-30).

As lideranças políticas e econômicas também encontram justificativa para a diversidade do sistema do ensino primário:

"Para um grande número de crianças, especialmente nas populações rurais, tem o ensino primário a finalidade exclusiva da alfabetização. A essas populações entregues aos trabalhos dos campos, à lavoura e à criação, e a outros misteres onde não é exigida grande cultura intelectual, basta-lhes que saibam ler, escrever e contar. Verifica-se, então, que, nas escolas rurais, era escassamente freqüentado o 3º ano primário e, raras vezes, o era o 4º ano. Foi pois reduzido a dois anos o curso primário nessas escolas. Por motivo análogo, reduziu-se a três anos o curso nas escolas distritais e urbanas isoladas. Foi conservado o curso completo, de 4 anos, nos grupos escolares e nas escolas urbanas reunidas". (Mensagem ao Congresso Mineiro, 1926, p. 73 - APM).

A linguagem é direta. Cada população deve ter um tipo de instrução, não por causa das diferenças psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, mas pelo destino que terão na diversificada estrutura sócio-econômica. Conseqüentemente, aos trabalhadores dos campos, será ministrada uma instrução funcional à sua permanência como trabalhadores e, "por motivo análogo", não será ministrado o mesmo curso aos trabalhadores das periferias urbanas e aos não-trabalhadores urbanos e rurais. A vinculação de cada indivíduo, melhor de cada grupo social com a produção e a organização do trabalho será o critério determinante da quantidade e do tipo de instrução a ser-lhe oferecido.

No debate da época em torno do ensino profissionalizante universal, os argumentos de cada grupo são semelhantes. "Para os que se destinarem às carreiras liberais, é uma exigência descabida um estágio obrigatório nas oficinas para uma aprendizagem profissional" (*Diário de Minas*, 30.12.1928, nº 2). Mas esse estágio é visto como "uma solução no combate ao pauperismo das gerações proletárias, vestindo-lhes o espírito e ornando-lhes o braço de elementos preciosos para a grande luta da existência, cada vez mais intensa..." (*Diário de Minas*, 6.12.1928, p. 11). Os argumentos para justificar a diversificação do ensino são claros. É o destino de cada um, na divisão do trabalho e na estrutura de produção, que define o conteúdo da instrução pública a ser recebida.

Os intelectuais e educadores são contrários à universalização do ensino profissionalizante, por ser "um projeto idealista, contrário aos preconceitos e privilégios em que se alicerça a cultura mineira" (*Diário de Minas*, 30.12.1928, p. 2). A ilusão de um sistema escolar imune às demandas da área econômica continua a ser defendida em nome de uma escola primária voltada apenas para a formação dos valores e da personalidade, para o convívio cívico, sem misturar-se com os interesses da produção. Aceita-se e defende-se, como um princípio da escola ativa e funcional, a educação pelo trabalho, mas não para o trabalho, no sentido de profissionalizar a criança e o adolescente. (*Revista do Ensino* nº 1, março de 1925).

Para o inspirador da Reforma, F. Campos, intelectual de origens agrárias no exercício do poder e atento às demandas das classes produtoras, a diversificação do ensino é uma necessidade. Em sua posse como Secretário do Interior, em 1926, reconhece que "a Nação não é, com efeito, apenas ordem jurídica e moral, função de autoridade e de Governo: é também e hoje, antes de tudo, uma usina e um mercado" (CAMPOS, 1930, p. 86). E, no discurso de posse como ministro da Educação e Saúde do Governo Ditatorial, em 1930, insistirá que é necessário preparar para outras funções, além das liberais: "na instrução seria indispensável considerar, a fim de que possamos atender às exigências do estado atual de civilização e de cultura, que o Brasil não é apenas um país de liberais mas também, e sobretudo, um país de produtores" (CAMPOS, 1940 b). Porque a Nação é ordem moral, jurídica, e política, a instrução popular terá como função o controle da cidadania exigida pelas camadas emergentes; por isso, o ensino deve ser ampliado e reformulado: "Saber ler e escrever é insuficiente para a nova cidadania, formar cidadãos é formar homens, orientar consciências, destilar o senso comum" (CAMPOS, in: *Revista do Ensino-MG* nº 21 - maio/junho, 1927, APM). Mas a nova cidadania da grande massa tem uma destinação bem concreta: integrá-la como força produtiva, pois a Nação "é também e hoje, antes de tudo, uma usina e um mercado". CAMPOS exprime com clareza essa dimensão da expansão do ensino no I Congresso de Instrução Primária de Minas, em que afirmou que "os objetivos são: ampliar a educação para ampliar os benefícios da civilização à densa massa de analfabetos, transformando-os em outros tantos instrumentos de produção de bens econômicos e espirituais" (*Minas Gerais*, 9.5.1927, p. 2).

As lideranças políticas da Câmara Mineira, no realismo de sua representação das classes produtoras, exprimem sua percepção sobre os projetos de expansão da instrução popular: deve-se ter "a educação para os rapazes e raparigas do povo que, conservando-se dentro de sua classe, continuando no exercício das profissões operárias, queiram livrar-se da ignorância e dos preconceitos populares" (*Anais da Câmara dos Deputados de Minas Gerais*, 1929, p. 402). A instrução popular deve ser de tal conteúdo que aperfeiçoe o povo sem deixar de ser trabalhador, sem criar nele a veleidade de querer sair de sua classe, de não aceitar disciplinadamente sua função no sistema de produção. É essa contradição que tornará inviável o projeto educativo dos intelectuais e educadores. Tal percepção das classes produtoras e de seus representantes políticos nada tem de tradicional.

Antônio Carlos, sensível aos argumentos dos intelectuais e educadores - ele mesmo fora professor e diretor da Escola Normal de Juiz de Fora - e aos argumentos dos grupos agrários e de negócios da Zona da Mata, sua base política, em sua plataforma para o governo do Estado, em 1926, sintetiza a função de socialização política e a função de preparação para o trabalho que a instrução popular - que promete expandir - deve cumprir: "consideradas as imposições do meio social nos tempos presentes, a escola não pode cogitar apenas da cultura intelectual, tem a missão de revigorar o caráter da juventude, proporcionar-lhe robustez física e formar o homem para as perdas e embates da vida, ensinando-lhes a confiar mais no

seu próprio valor... afeiçoando-o à disciplina do trabalho, inculcando-lhe o amor à ordem, o respeito às leis..." (*Plataforma Política* de Antônio Carlos, p. 20 - Citado no Relatório do Secretário de Segurança e Assistência Pública, 1928, p. 12, APM).

As imposições do meio social não exigem apenas uma reforma política pela educação moral e cívica das massas, mas a garantia do sistema de produção, fornecendo-lhe os braços para o trabalho disciplinado. É nesse jogo de interesses e nessa correlação de forças sociais que se decide o destino das propostas de democratização do ensino e é nesse jogo que as propostas se tornam conflitivas. Esse jogo se tornou mais tenso nas décadas posteriores, com a afirmação e presença organizada dos trabalhadores.

A DIVERSIFICAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

A democratização do ensino no período pré-30 traz as marcas das soluções escolhidas pelas lideranças mineiras para sair da crise. Será uma democratização controlada e dirigida do alto, a serviço de uma nova ordem, mas sem quebrar os particularismos em nível sócio-econômico e político. A expansão da instrução pública para o povo é aceita como exigência, desde que não o "desvie do exercício de suas profissões operárias, conservando-os dentro de sua classe". Nesse contexto do período pré-30, mais do que um processo de expansão do ensino, o que ocorre é um processo de diversificação do sistema básico de instrução. Não é a escola que predominava no Império e na República, formadora da cultura intelectual das elites, que chega às novas camadas. É outra escola, com novas funções, métodos, programas e organização, refeita "sob medida" para cada grupo social. Captar esse movimento de diversificação do sistema escolar no processo de formação da sociedade é essencial para compreender os limites do movimento de democratização dos serviços públicos e do ensino em particular.

Como se viu, o governador Mello Vianna, em 1926, oficializa, em sua mensagem, a inviabilidade sócio-econômica, e não apenas psicopedagógica, de um sistema único de instrução pública. Fiel a esse realismo, estrutura o ensino em função de cada grupo social e de sua função na estrutura de produção. Paralelas aos jardins de infância, são criadas as escolas maternas públicas, para "prestar serviços às classes desprotegidas da fortuna, às famílias operárias" (*Mensagem ao Congresso Mineiro*, 1926, p. 74). Se o conteúdo do ensino nos jardins de infância tem por objetivo "facilitar o adiantamento das crianças nos grupos escolares e enriquecer e estimular a inteligência, para receberem ensinamentos mais amplos...", as escolas maternas devem ser "institutos de primeira educação para as populações pobres que atravessam presentemente tão sérias conjunturas... para inculcar os princípios de educação moral, os deveres para com Deus e os homens, dando desenvolvimento maior aos cuidados do asseio e da higiene, atuando por uma ação reflexa na educação dos adultos, pais das crianças deseducadas e ignorantes..." (id., p. 74-5).

A escola pública, ao expandir-se para as famílias operárias, passa a ter uma função sócio-política diferente da que vinha cumprindo para as famílias de tradição. Além da socialização das crianças para papéis diferentes e, por uma ação reflexa, a socialização dos pais, as escolas maternas públicas visam a garantir trabalhadores mais produtivos não só dos alunos, mas dos pais, pois, "ao deixarem o lar para o trabalho quotidiano... os pais podem estar tranqüilos, porque sabem que sobre seus filhos vela a providência do governo. As crianças entregues pela manhã ali fazem uma refeição completa e uma merenda" (id., p. 75-76).

A diversificação maior se dá no ensino primário. Sob nomes diversos, surgem sistemas paralelos para englobar a instrução popular – ensino integrado, ensino complementar, ensino técnico-rudimentar, etc. –, exprimindo uma política social diversa para os novos setores que emergem na sociedade.

Essa política de diversificação vai-se explicitando em vários momentos. No 1º Congresso de Instrução Primária em Minas, em maio de 1927, abre-se um debate sobre como organizar um sistema de ensino que atenda às novas camadas sociais. As teses aprovadas são unânimes em defender a simplificação dos processos de ensino, para ampliar a instrução e incorporar a grande massa de analfabetos à força produtiva, como “trabalhadores disciplinados, amantes da profissão e da ordem” (Minas Gerais, 9.5.1927, p. 2).

A diversificação do ensino é defendida, como se viu, pelas classes produtoras, reunidas no Congresso de Municipalidades do Norte de Minas, em 1928. São propostos três tipos de ensino para camadas sociais diferentes: o ensino para os filhos de famílias de “bons recursos que podem aspirar aos cursos acadêmicos universitários; o ensino integrado para a mocidade de médios recursos é indispensável para o prosseguimento de qualquer carreira... útil para o êxito na vida; e o ensino para filhos de gente rústica, de poucos haveres... de caráter muito prático que prepare os filhos do povo como futuros cidadãos úteis...” (Diário de Minas, 14.10.1928, p. 1).

As leis e regulamentos oficializam a política de expansão diversificada. O novo Regulamento do Ensino Primário (Decreto nº 7.070/27) e os novos Programas de Ensino, aprovados pelo Decreto 8.094/27, no governo Antônio Carlos, definem a organização e os conteúdos da nova instrução pública ampliada. Definem-se tipos de escolas diferentes em organização, duração, conteúdos programáticos e recursos humanos, em função da diversidade dos grupos sociais a que se destinam. O grupo escolar para as populações urbanas, que poderiam aspirar a níveis mais elevados de educação, é considerado como a unidade de ensino ideal, capaz de desenvolver o programa completo, em quatro anos, com recursos humanos qualificados em nível de 2º grau e no Curso de Aperfeiçoamento, com processos de ensino modernos e uma infra-estrutura administrativa cada vez mais sofisticada. A expansão dos grupos escolares é lenta, por ser a unidade ideal destinada apenas às minorias.

Para atender às novas camadas a serem integradas como cidadãos e força de trabalho, a organização escolar é bem mais simplificada. O Regulamento prevê as escolas urbanas distritais e rurais, com três anos de duração e infra-estrutura e programas mínimos (Decreto 7.970/27, Art. 302). O conteúdo programático para esses grupos sociais deve ter “uma orientação prática e simplificada o mais possível”.

As exigências de formação e experiência para o corpo docente e administrativo são hierarquizadas em função da área social de atuação. Para lecionar nas escolas rurais, é suficiente um atestado de idoneidade ou habilitação em cursos dados nos grupos escolares. Para as escolas distritais, é suficiente ter experiência de docência em escola rural. Para as escolas urbanas isoladas, pode lecionar o não-normalista, com dois anos de exercício em escola rural ou distrital. A diferenciação de exigências continua num crescendo, dependendo de ser uma escola reunida, grupo escolar do interior ou da Capital (e, nesta, de 1ª ou 2ª categoria), conforme o Decreto nº 7970/27, Art. 384.

Além da sofisticada hierarquia na organização escolar, dentro de cada grupo ou escola é prevista a divisão em tipos de classes, com exigências diferentes, destacando-se as chamadas classes de retardados pedagógicos, oficializadas no Regulamento do Ensino Primário. (Art. 377 a 383). Essas classes destinam-se à educação das crianças que sejam incapazes de competir com as crianças da mesma idade nas classes ordinárias. Consideram-se retardados pedagógicos os alunos menores de 12 anos de idade, que, durante 3 anos consecutivos, dei-

xarem de ser promovidos por insuficiência de instrução, bem como os psicicamente inaptos ou com defeitos de percepção, instabilidade mental e emocional. Para discriminação dos retardados, serão aplicados testes psicológicos de coeficiente de inteligência. Essas classes, que funcionarão nos mesmos edifícios escolares, terão um programa próprio, para permitir o ingresso, se possível, nas classes normais. O programa deverá ser reduzido ao máximo e insistir “em trabalhos manuais que não terão por fim formar operários qualificados, devendo, porém, atender ao benefício econômico dos alunos, preparando-os para viverem de seu trabalho”, o que parece sugerir que os retardados pedagógicos, aos quais se destina um programa mínimo, voltado para viverem como trabalhadores, provêm de uma categoria social bem definida.

As modernas teorias pedagógicas da “escola ativa”, da escola “para a vida”, “funcional” e da “escola sob medida...” são utilizadas, emprestando seus argumentos “científicos”, “objetivos”, para encobrir uma realidade que as lideranças políticas e econômicas não têm preocupação de ocultar, numa época em que mantêm o controle político e transferem, para as relações de trabalho, a visão aristocrático-dual da sociedade (elites-massas), para eles inquestionável. A “escola funcional e sob medida”, que, para o intelectual-educador, tem uma dimensão de respeito às individualidades, termina adquirindo uma dimensão social. Os novos conceitos pedagógicos são apropriados pelas elites político-econômicas para justificar o projeto de democratização relativa e controlada, no qual cada classe é preparada para ser produtiva, aceitando o seu lugar numa sociedade de classes que se irá configurando e consolidando, em décadas posteriores.

A instrução se expande, e chega, ainda que timidamente, às camadas emergentes, mas não é a mesma para todos. O comportamento da política social de instrução pública revela o impasse do neoliberalismo social democratizante, sonhado por intelectuais e educadores, em seu projeto de modernização do Estado e de seus aparelhos. A democratização do ensino, redefinida como diversificação, empobrecida pelos donos reais do Estado e dos bens de produção do trabalho, mostra que a exclusão da sociedade não é apenas político-cultural, mas tem raízes mais profundas no sistema de propriedade e nas relações de produção que a burguesia oligárquica ou industrial tentarão manter.

A proposta de democratização do Estado e da educação vai sendo redefinida, para não criar problemas a uma sociedade que resiste em se democratizar, nas suas bases. Por isso, a expansão da instrução popular, que, sem dúvida, acontece, tem de encontrar formas de se ampliar sem anular as bases de uma sociedade não igualitária e sem ameaçar o necessário particularismo do Estado. O custo dessa desigualdade real será uma escola de péssima qualidade, uma instituição elementar, rudimentar, mais aparente do que real, para uma força de trabalho disponível, barata, submissa e pouco organizada em defesa de seus interesses.

OS LIMITES DA IGUALDADE NA SOCIEDADE DE CLASSES

Esses retalhos de uma pesquisa em andamento permitem levantar algumas hipóteses ou tirar algumas lições, válidas para o momento atual, em que o tema da democratização da escola elementar volta a ser retomado com o entusiasmo que ele merece.

Um ponto chama a atenção: explicar o fracasso da velha proposta de democratização da escola pela dicotomia entre elites tradicionais e modernas – estas defendendo a proposta e aquelas tornando-a inviável – não parece uma explicação defensável. Os dados apontam para a hipótese de que o que torna inviável a proposta de democratização do ensino para as

camadas populares são as contradições que ela traria para uma ordem social e econômica excludente e exploradora do trabalho. Essa percepção é manifestada com bastante clareza, sobretudo pelos setores mais modernos da burguesia e por seus intelectuais e representantes no poder. São esses setores modernos que não se entusiasмам com a proposta e pouco fazem para torná-la viável. É a burguesia moderna agroexportadora industrial e comercial que percebe com mais clareza as disfunções de um projeto aparentemente tão atraente como instruir o povo. Para eles, esse povo não se constitui apenas de camadas emergentes a serem integradas no convívio sócio-político e cultural: esse povo é constituído de braços, trabalho humano, aspecto este não percebido pelos educadores, mas essencial para a burguesia moderna. A proposta de expansão do ensino elementar se tornava contraditória exatamente nesse nível. É aí que deve ser buscada sua inviabilidade histórica: nos limites impostos pela desigualdade da ordem burguesa, que se afirmava no período pré-30, e não nos limites impostos pelo obscurantismo de supostas elites tradicionais ou de coronéis no poder. Essa visão termina sendo funcional para a burguesia: insistir em que os limites estavam no grau de tradicionalismo dos dirigentes e não na ordem sócio-econômica por ela defendida.

Uma aproximação, ainda que parcial, aos documentos da época não permite manter esse tipo de conclusão, tão freqüente nas histórias da educação: que o fracasso da democratização do ensino se deva atribuir às elites tradicionais, ao mandonismo político de oligarquias retrógradas.

Em primeiro lugar, a velha tese de que o atraso social, econômico, político e cultural deste País se deva ao atraso de suas lideranças e de sua burguesia parece ser hoje uma tese não aceita pela historiografia moderna.

Em segundo lugar, buscar explicações para o fracasso das propostas sociais modernizantes na contraposição entre as elites tradicionais e os intelectuais e educadores modernos, ao invés de nos ajudar a entender a dinâmica social da formação brasileira e da formação das sociedades capitalistas em geral pode dificultar-nos sua real compreensão. Um cientista político tão insuspeito como (MARSHALL, 1965), em sua clássica análise das democracias modernas - *Citizenship and Social Class*, já mostrava que as tensões em torno da viabilidade de uma democracia social numa sociedade de classes têm raízes mais profundas do que na aparente dicotomia entre propostas modernas e elites tradicionais. WEFFORT (1981, p. 139-140), analisando o delicado processo da luta pela cidadania dos trabalhadores no Brasil - campo em que se tornariam mais inteligíveis as possibilidades e limites de um projeto de democratização do ensino - comenta o seguinte: *"Marshall reconheceu no interior das democracias modernas a existência de uma tensão permanente - uma "guerra", diz ele em determinado momento - entre o princípio da igualdade implícito no conceito de cidadania e a desigualdade inerente ao sistema capitalista e à sociedade de classes. Não haverá exagero em dizer-se que, no caso brasileiro, a desigualdade tem vencido esta "guerra", deixando apenas um espaço mínimo à expressão do princípio contrário"*.

As evidências levantadas no período pré-30 em relação ao projeto de democratização do ensino apontam mais nesta direção: a percepção, por parte da burguesia e de seus intelectuais, da permanente tensão entre o princípio da igualdade, timidamente expresso na proposta de democratização da escola e das políticas sociais do Estado, e a desigualdade inerente ao sistema capitalista e à sociedade de classes, que se afirmava na época e que tenderia a se consolidar nas décadas posteriores.

Em outros termos, a história da educação adverte a todos os seus profissionais que os reais limites à democratização do ensino estão na desigualdade ou na natureza não democrática, inerente ao sistema capitalista e à sociedade de classes. A carona da burguesia, por mais atraente que se apresente, já se sabe onde levará. Nas reformas educacionais, nunca faltou

essa proposta de expansão da escola, elas são a expressão do espaço permitido à democratização do saber nos melhores momentos da história da revolução burguesa neste País, espaço que sempre foi limitado, como mostra a história da ignorância a que o povo foi submetido.

O EMPREENDIMENTO EDUCATIVO DA BURGUESIA

Para reconstruir as possibilidades e limites das propostas de democratização do ensino, há que pesquisar mais os motivos pelos quais a burguesia moderna não se entusiasmou demasiado com a democratização da instrução básica para as camadas populares nem nos anos 20, 40 ou 70, como não se entusiasmara na atualidade.

VIANNA (1976), em seu trabalho sobre o liberalismo e sindicato no Brasil, sugere algumas hipóteses que poderiam tornar mais compreensíveis os limites das propostas de democratização da instrução. A burguesia, seja agrária, industrial ou comercial, tende a ver a sociedade a partir de seu campo de observação do social: a empresa, sua lógica, seus conflitos, as leis do mercado, o movimento do capital, a resistência do trabalho; quando se coloca para essa burguesia uma proposta de democratização do saber para os trabalhadores, será a partir dessa ótica do social que passará a ser analisada, aceita ou rejeitada, pois, como toda política social, essa proposta terminará afetando, de alguma forma, as relações de trabalho, fortalecendo o trabalhador. É bom lembrar que a burguesia da época reagia a qualquer política social assumida pelo Estado, considerando-a como uma intromissão de um elemento estranho, perturbador das relações de trabalho, que deveriam pautar-se pelo liberalismo clássico e, em décadas posteriores, pelo corporativismo.

Entretanto, não se pode concluir que a burguesia não precisasse da educação de seus trabalhadores. Do seu campo de observação do social - a empresa - percebe a necessidade de um projeto educativo para construir o trabalhador. Viu-se como se insiste, nos congressos das classes produtoras, na urgência desse projeto educativo. A organização de qualquer empreendimento empresarial nunca foi, para a burguesia, um mero fato econômico e administrativo, sempre foi percebido como um empreendimento educativo concomitante. Entretanto, esse empreendimento educativo não se faz exterior ou paralelo ao empreendimento econômico e administrativo, mas deverá dar-se concomitante com os processos de organização da produção, do trabalho, e com os mecanismos de controle da resistência do trabalhador. São esses processos que a burguesia acredita serem formadores de valores para a sua ordem. Ela defenderá, portanto, um projeto educativo, porém nunca desligado da base material em que a burguesia é hegemônica, a empresa produtiva.

Quando a burguesia não se entusiasma pelas propostas democratizantes da escola não é por ser tradicional, mas porque acredita que as relações de produção e de trabalho, a racionalidade administrativa contém, em si mesmas, relações sócio-educativas. Tudo fará para que a empresa agrícola, industrial ou comercial seja a escola formadora do trabalhador, julgando dispensável a democratização da escola formal e até das escolas agrícolas, comerciais e industriais.

Até onde esse raciocínio é válido apenas para o período pré-30? Estudos como os de KUENZER (1985) e NORONHA (1986) mostram que a usina e a fábrica modernas continuam sendo o espaço pedagógico, privilegiado pela burguesia moderna para seu empreendimento educativo.

Essas constatações apontam as razões dos limites da democratização do ensino na proposta burguesa, não apenas no período pré-30, mas nas décadas posteriores. Se se pretendem alargar esses limites, para que a escolarização básica chegue ao povo, ter-se-á de buscar carona numa proposta mais radical da sociedade, a proposta que vem sendo construída historicamente através das lutas e da resistência das camadas

populares e dos trabalhadores ao projeto da burguesia. Trabalhos de pesquisa como os de CAMPOS (1982); CAMPOS (1985) e SPOSITO (1984) demonstram que a pressão das camadas populares e os diversos movimentos sociais contribuíram mais para a expansão da escola para o povo do que as propostas de mudança de tantas reformas arquitetadas por intelectuais e educadores que optaram pela cômoda carona da burguesia.

EM BUSCA DE OUTRAS PROPOSTAS

Chegou-se, aqui, a um ponto em que nossos dados parecem sugerir que as propostas de democratização do ensino, defendidas nos melhores momentos da afirmação da ordem burguesa, não deixaram de ser democratizantes porque não foram implementadas, mas porque elas continham elementos democratizantes e excludentes. Conseqüentemente, a questão não pode ser colocada nos termos em que freqüentemente o é: retomar, hoje, o projeto educativo que vem sendo passado pelos progressistas ou reformadores do Império, da Velha República ou da Nova.

Urge superar essa tendência a uma interpretação linear da história da educação: um ideal mantido aceso, de geração para geração de educadores, mas infelizmente nunca totalmente realizado, por culpa da incompreensão de mentalidades atrasadas.

Segundo esse raciocínio, a proposta para muitos é: tentar mais uma vez a velha proposta, aproveitando os espaços que as supostas brechas do Estado pluriclassista oferecem. Os dados parecem mostrar que as propostas em si devem ser reconstruídas, para captar qual era sua real qualidade democratizante.

No período que se está pesquisando, a idéia da igualdade social, cultural das camadas populares não se coloca para a burguesia no poder, exatamente quando já era colocada pelo operariado e pelas lideranças que defendiam uma ordem anti-capitalista (PINHEIRO & HALL, 1981). Como se viu, no Relatório do Secretário de Segurança havia consciência dessa pressão pela igualdade social, porém a proposta não era aceitar alguma forma de igualdade social, antes reprimi-la e controlá-la. Em nenhum momento se afirma que a proposta de democratização da escola seja pensada como uma resposta aos direitos sociais, que já eram defendidos na época pelas camadas emergentes. Ao contrário, a expansão da educação para o povo é defendida por intelectuais, educadores e lideranças políticas como um mecanismo de manutenção da ordem burguesa, ou "de superação da crise". Nesse sentido, pode-se perceber que a proposta nasce mais excludente do que democratizante, uma vez que objetiva a manutenção de cada grupo social no seu lugar, no lugar que essa ordem burguesa lhe destinava, exatamente no momento histórico em que as classes subalternas tomavam consciência e se organizavam para questionar seu destino de classe. Ou as propostas de democratização do ensino nascem antidemocráticas, ou os elementos democratizantes que elas incorporavam – sem dúvida mais presentes na pedagogia escolanovista do que na pedagogia tradicional – são neutralizados no tipo de escola desfigurada que chega ao povo.

Ter-se-á de voltar com maior freqüência à História, para captar como os limites à democratização do saber para o povo estão nas próprias propostas e não vêm de fora, do tradicionalismo das elites, da falta de verbas, da desonestidade dos políticos e outros fatores externos. Mais do que retomar velhas propostas, a tarefa parece ser criar algo qualitativamente novo, ou descobrir, na história de nossa formação social, os elementos democratizantes dessas e de outras propostas, esquecidas no silêncio dos vencidos. Infelizmente esta é uma pista pouco trilhada na história da democratização do ensino. Ainda se acerta a concepção de que o projeto da burguesia e de seu Estado é o único espaço possível para as esperanças

igualitárias. Esta era, aliás, a visão do grande mentor da reforma do ensino em Minas, no final da década de 20, Francisco Campos; a democratização controlada do alto, no espaço por excelência do coletivo, do público, do igualitário: o Estado. Dessa visão compartilhavam os intelectuais e educadores que implementaram essas reformas. As décadas posteriores mostraram que esse suposto espaço das esperanças igualitárias cumpriu um papel bem diferente: aliado aos grandes interesses da burguesia, tornou-se um eficaz promotor da revolução burguesa, aumentando as desigualdades, ao invés de reduzi-las. WEFFORT (1981, p. 150) nos adverte: "é possível de se supor que muitos tenham aprendido que os caminhos da igualdade parecem depender muito mais da organização autônoma da sociedade civil e da construção da democracia do que de qualquer processo de centralização ulterior do poder do Estado... Naquela época os temas relativos à liberdade política tendiam a associar-se ao privatismo oligárquico e os temas sociais a associar-se à centralização do Estado. Hoje é razoável supor que o crescimento do Estado tenha esgotado todas as suas virtudes igualitárias". Apesar dessas tendências, a escola se expandiu porque o povo e as forças que o apoiaram forçaram a democratização. É essa dimensão de nossa história que falta ser contada e reconstruída e da qual poderiam ser tiradas lições para uma causa tão urgente como a democratização do saber para as classes subalternas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPOS, Francisco. *Antecipação à reforma política*. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1940a.
- . *Educação e Cultura*. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1940b.
- CAMPOS, Maria M. Malta. *Escola e participação popular*. São Paulo, USP, 1982. (Tese de Doutorado).
- CAMPOS, Rogério Cunha. *Luta dos trabalhadores pela escola*. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1985. (Dissertação de Mestrado).
- KUENZER, Acácia Zeneida. *A pedagogia da fábrica; as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 1985.
- LIMA, João Heraldo. *Café e Indústria em Minas Gerais. 1870-1920*. Campinas, Universidade de Campinas, 1977. (mimeo.)
- MARSHALL, T. H. *Citizenship and social class*. Cambridge, s. ed. 1965.
- NORONHA, Olinda Maria. *De camponesa a madame: trabalho feminino e relações de saber no meio rural*. São Paulo, Loyola, 1986.
- OLIVEIRA, Francisco de. A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação teórica da economia da República Velha no Brasil. In: FAUSTO, Boris, ed. *O Brasil republicano*. Rio de Janeiro, DIFEL, 1975. t. 3, v. 1, cap. 6, p. 391-414 (História geral da civilização brasileira, 8).
- PINHEIRO, Paulo Sérgio & HALL, Michael M. *A classe operária no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1981. 2v.
- SPOSITO, Marília P. *O povo vai à escola*. São Paulo, Loyola, 1984.
- VIANNA, Luiz Werneck. *Liberalismo e sindicato no Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- WEFFORT, Francisco C. A cidadania dos trabalhadores. In: LAMOUNIER, Bolívar, org. *Direito, cidadania e participação*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1981.
- WIRTH, John. *Minas Gerais in the Brazilian Federation. 1889-1937*. Stanford, Stanford University, 1977.